

Schulischer Diskurs als Dialog? *

Der Terminus 'Dialog' wird in einem formalen (Beteiligung von (mindestens) zwei Sprechern) und in einem inhaltlichen Sinn verwendet. Der letztere hat philosophisch, rhetorisch und pädagogisch eine lange Geschichte, die in bestimmten Erwartungen an die kommunikative Interaktion zwischen Sprechern ihren Ausdruck findet (§ 1). Können schulische Diskurse solchen Anforderungen gerecht werden? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, wird der schulische Unterrichtsdiskurs vom Lehr-Lern-Diskurs differenziert (§ 2). Der Unterrichtsdiskurs ist eine institutionsspezifische Umwandlung des Lehr-Lern-Diskurses (§ 3). Die institutionellen Voraussetzungen haben Konsequenzen für die einzelnen sprachlichen Handlungsformen in der Schule. Dies wird an einer Reihe von Beispielen diskutiert, die sich auf audiovisuelle Aufnahmen aus der Unterrichtspraxis stützen (§ 4). Der Vergleich von Schulfaktizität und emphatischem 'Dialog'-Begriff erlaubt eine kritische Diskussion des Verhältnisses von pädagogischem Anspruch, institutionellen Anforderungen und der Wirklichkeit des schulischen Diskurses (§ 5).

1. Emphatische Dialog-Konzeptionen für den Unterricht
2. Lehr-Lern-Diskurs
3. Unterrichtsdiskurs
4. Sprachliche Handlungsformen im Unterrichtsdiskurs
- 4.1. Schulische und außerschulische Handlungsformen
- 4.2. Die "Lehrerfrage"
- 4.3. Lösungen abliefern
- 4.4. turn-Organisation
- 4.5. Die Folgenlosigkeit der Schülerkritik am Lehrer
- 4.6. Abduktionen
5. Unterrichtsdiskurs und Dialog

1. Emphatische Dialog-Konzeptionen für den Unterricht

'Dialog' hat viele Verwendungen. Er kann ganz formal verstanden werden; exemplarisch etwa in der folgenden "Definition", in der 'Dialog' als Spezies der Gattung 'Gespräch' firmiert:

" 'Gespräch' ist als Oberbegriff anzusehen. Es tritt in zwei Arten auf, dem Dialog (mit seiner Sonderform, dem Monolog) und dem Gespräch zwischen mehreren Personen, dem Gruppengespräch. Im *Dialog*, der Wechselrede zwischen zwei invarianten Partnern, bei ständigem Rollenwechsel von Sender und Empfänger, ist immer nur der jeweilige Empfänger angesprochen... Beim Gruppengespräch spricht jeweils ein Sender zu mehreren Hörern. ... Bleibt es, wenn mehrere Personen angesprochen und anwesend sind, doch bei zwei Partnern, die im Rollenwechsel Sender und Empfänger sind, so liegt trotz Anwesenheit mehrerer ein Dialog vor, dessen Verlauf allerdings durch

die Anwesenheit eines größeren Zuhörerkreises nicht unbeeinflusst bleibt." (Hartung u.a. (1974), S. 319)

Dialog erscheint hier als Zwiegespräch. Er wird über den Sprecherwechsel definiert. Treten mehr als zwei Interaktanten auf, wird aus der kommunikativen Dyade eine Gruppe.

Diese Art der Definition ließe sich selbstverständlich erweitern. Sie ließe sich wahrscheinlich sogar umkehren. Dann nähme 'Dialog' einen ähnlichen Stellenwert ein wie oben 'Gespräch'; 'Dialog' wäre der Oberbegriff, 'Gespräch' hingegen wäre ein bestimmter Typ des Dialogs.

Bestimmungen wie die angeführte verdanken sich z.T. einer bestimmten Festlegung der Sprachwissenschaft: lange war die Sprachwissenschaft nur auf *monologische Tätigkeiten* bezogen. Ja, auch die waren nicht einmal als monologische Tätigkeiten anerkannt. Man hatte es vielmehr ganz selbstverständlich mit fertigen Resultaten zu tun, die bei solchem Monologisieren entstehen: mit *Sätzen* oder *Texten*. Zwar fehlt auch für die Kategorien, die uns zur Beschreibung und Erklärung sprachlicher Erscheinungen wie Wörter, Sätze und Texte dienen sollen, noch immer weitgehend die erforderliche Klarheit. Gehen wir über Texte hinaus, so werden die Termini erst recht beliebig. Fachausdrücke wie 'Dialog' oder 'Gespräch' dienen in dieser Situation oft dazu, hervorzuheben, daß überhaupt wirkliche, gesprochene Sprache untersucht wird, im Unterschied zu ihren bloßen Relikten, den Beispielsätzen oder Beispieltexten der Linguisten. So werden 'Dialog', 'Gespräch', 'Konversation' zu Ausdrücken für gesprochene Sprache, für sprachliche Praxis schlechthin. Dieser terminologische Zustand ist wenig befriedigend. Präzisierungen sind also erwünscht. — 'Dialog' nun wird nicht nur in dem eben beschriebenen Sinn gebraucht. Eine zweite Verwendung ist davon zu unterscheiden. Sehr früh hat nämlich das Sich-Unterhalten eine eigene Dignität gewonnen: Es galt und gilt als gemeinsame kommunikative Tätigkeit, um Wahrheit zu finden. Dialog wurde in verschiedenen Zeiten als herausgehobenes und herauszuhebendes Medium der Erkenntnis angesehen. Vermutete eine spätere Zeit die Wahrheit zum Beispiel in der Nähe von Einsamkeit und Freiheit, gab es seit den rhetorisch bestimmten Anfängen der Philosophie, vor und mit Sokrates, immer auch eine Konzeption, die die Erkenntnis von Wahrheit dem gemeinsam diskutierenden Bemühen geschuldet oder sie dadurch doch mindestens stark gefördert sah. Nennen wir diesen Gebrauch von 'Dialog' den emphatischen. Am klarsten in diesem Jahrhundert ist er vielleicht in Bubers Philosophie des Ich und Du, in seinem "dialogischen Anarchismus" (Gudopp (1975)) ausgesprochen worden.

Die *Streitkunst* des “Sic et non” eines Abaelard macht ebenso einen emphatischen Gebrauch vom “*dialogesthai*”, vom sich dialogisch Unterhalten, wie er in der *Dialektik* aufgehoben ist (aufgehoben, nicht einfach enthalten). Und wenn Wissenschaft als *Diskursgemeinschaft* bestimmt wird, so lebt darin die Hoffnung auf die zur Wahrheit helfende Kraft des Dialogs fort. Das gleiche gilt, wenn “*Diskurs*” als Ort der Versöhnung und der Freiheit erscheint. Die dialogische Praxis der “*Gesprächs*”-*Therapie* setzt auf denselben Zusammenhang, indem sie von den Dialogen zwischen Patient und Therapeut eine individuell heilende Kraft erhofft.

Ich habe eben zweimal den Ausdruck ‘Diskurs’ verwendet, obwohl ich den emphatischen Gebrauch von ‘Dialog’ diskutiere. Dies tue ich gemäß den Auffassungen, die ich referiere. Dadurch ergibt sich eine Doppelheit der Termini. Denn diese Verwendung entspricht nicht der, nach der ich im Titel dieses Artikels von Diskurs rede. Der Wechsel der Bezeichnungen zeigt, daß auch wissenschaftliche Terminologien durchaus arbiträr sind. Mir geht es hier nicht darum, etymologisierend ‘Dialog’ gegen ‘Diskurs’ auszuspielen. Entscheidend ist, für was die Ausdrücke stehen. Im Titel und soweit ich das Wort nicht referierend verwende, gebrauche ich ‘Diskurs’ in einem ganz und gar unemphatischen, deskriptiven Sinn. ‘Dialog’ hingegen nehme ich in jenem emphatischen Sinn, wie er eben kurz beschrieben wurde.

Die *schulischen Tätigkeiten* sind weitgehend sprachlich. Die Versprachlichung kann als eines der deutlichsten Kennzeichen für die Schule angesehen werden, ja, Schule ist eine versprachlichte Institution (Ehlich/Rehbein (1977)). Das legt es nahe, den kommunikativen Prozessen in der Schule, den schulischen Diskursen eine praktische (von Seiten des Lehrers) wie eine theoretische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (von Seiten der Wissenschaft). Dies ist mannigfach geschehen. Es ist nicht weiter erstaunlich, daß schulische Kommunikation, daß die schulischen Diskurse als Dialog angesehen werden. Dies kann im Sinn der unemphatischen wie im Sinn der emphatischen Verwendung von Dialog geschehen. Das erstere gilt etwa für das folgende Zitat aus dem Artikel “Unterrichten als Dialog” von Dieter Wunderlich, einem Artikel, der seinerzeit ein Gespräch zwischen der jungen deutschen Linguistik und der Pädagogik auf fruchtbare Weise eröffnete:

“Die idealisierten Grundsituationen, mit denen es eine pädagogische Theorie zu tun hat, sind Dialogsituationen zwischen zwei (oder mehr) Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten, Kenntnissen” (1969), (S. 263)

Der schulische Diskurs wird als Dialog im emphatischen Sinn in der Pädagogik selbst in mannigfacher Weise und mit unterschiedlichsten Termini verstanden.¹ Es kann also auch hier weniger die terminologische Bezeichnung sein, die interessiert. (Bubers Konzeptionen etwa sind in der Pädagogik nicht zu breiter Wirkung gekommen²).

Aber sachlich ist die Konzeption des schulischen Dialogs als Mittel der Erziehung zu Wahrheit und ähnlichen Werten vielfach präsent. Denn wenn man die sprachliche Praxis der Schule als Dialog ansehen kann, dann trägt man dazu bei, Sinn pädagogischen Handelns zu stiften. Sinnstiftung aber ist ein Erfordernis, das nicht zuletzt die Lehrer empfinden, die ihre verbale Praxis im Unterricht bewußt erleben und sich erlebend bewußt machen. Je stärker die Tätigkeit der Schule auf emanzipative, befreiende Ziele hin ausgerichtet ist, umso offensichtlicher kommt dem Gespräch dabei eine wesentliche Rolle zu. Es ist hier nicht der Ort, diesen Zusammenhang im einzelnen zu entfalten, Rousseausche und Pestalozzische Gedanken gehören – durch die in ihnen enthaltene Praxis des Dialogs – ebenso hierher wie das freie Unterrichtsgespräch (B. Otto) als Heilmittel gegen die Wissen“eintrichternde“ Lernschule oder der “emanzipatorische Sprachunterricht“ in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart – (wobei letzterer freilich als (jedenfalls zum Teil beabsichtigte) Einführung in eine praktikable Eristik, in eine Streitkunst, den manchmal harmonisierenden Ansatz anderer dialogischer Konzeptionen verläßt).

Diese in sich unterschiedlichen Konzeptionen teilen die Auffassung, daß Dialog als eine gemeinsame Unternehmung von Lehrern und Schülern, von Erzieher und Zögling gedacht wird. Gerade hierin partizipieren die schulischen Dialog-Konzepte (um sie zusammenfassend so zu nennen) an der emphatischen theoretischen Konzeption des Dialogs, daß das Reden ein Reden miteinander ist, das von allen Beteiligten unternommen wird, um den Zielen – also im Fall der Schule den Erziehungszielen – nahezukommen. Ich möchte in meinem Papier nun der Frage nachgehen, inwieweit dieses Konzept der schulischen Wirklichkeit entspricht oder genauer: ob es der schulischen Wirklichkeit entsprechen kann. Um die Antwort vorwegzunehmen: ich meine, in vieler Hinsicht, nein. Und zwar deshalb, weil ein solches Konzept entscheidende Determinanten der schulischen Diskurse ausblendet. Dies möchte ich im folgenden entfalten.

Dabei beziehe ich mich auf einige Ausschnitte des schulischen Handelns – allerdings Ausschnitte, die für die schulische Praxis ziemlich wichtig sind und die zu den zentralen sprachlichen Handlungsformen des schulischen Diskurses gehören dürften. Ich gehe dabei so vor: zunächst diskutiere ich den “Lehr-Lern-Diskurs” und unterscheide ihn vom “Unterrichtsdiskurs”. Diese Unterscheidung ist mir sehr wichtig. Denn in ihr kristallisieren sich nach meiner Auffassung die unterschiedlichen Handlungsbedingungen, die schulisches und nicht-schulisches Lehr-Lern-Handeln der Tendenz nach voneinander unterscheiden. Der Unterrichtsdiskurs weist in sich widersprüchliche Kennzeichen auf. Dies zieht Folgen nach sich für das schulische

Handeln. Sie erfordern praktische Lösungen vom Lehrer wie vom Schüler. Sie werden besonders durch Veränderungen an sprachlichen Handlungsmustern bzw. durch die Neuausbildung von spezifisch schulischen Handlungsmustern oder sonstigen Handlungsformen entwickelt. Dies versuche ich am Beispiel der Lehrerfrage, des Lösung-Abliefern, der turn-Organisation, der Lehrerkritik und der "Abduktion" zu zeigen. Ich will schließlich zusammenfassend den emphatischen Dialogbegriff und die Faktizität des schulischen Diskurses vergleichend und kritisch miteinander in Beziehung setzen.

2. Lehr-Lern-Diskurs

Eine der wichtigsten sprachlichen Erscheinungsformen schulischer Diskurse ist der Unterrichtsdiskurs. In ihm realisieren sich die offiziellen Zwecke der Institution Schule. Andere Diskurse, zum Beispiel zwischen Schülern in der Pause oder zwischen Lehrern im Lehrerzimmer oder in Konferenzen, treten demgegenüber zurück.

Folgt man der offiziellen Linie der Institution, der Selbstverständigung ihrer Agenten, so ist der schulische Unterrichtsdiskurs ein Lehr-Lern-Diskurs. Der Lehrer lehrt, der Schüler lernt; beides geschieht, vermittelt durch den Diskurs (– oder durch den Dialog).

Ist diese Identifizierung von "Unterrichtsdiskurs" und "Lehr-Lern-Diskurs" aber richtig? Ich meine, nein. Denn der Lehr-Lern-Diskurs ist ein Diskurstyp eigener Art. Er kommt nicht nur in der Schule vor (einmal vorausgesetzt, daß er da vorkommt), er findet sich in vielen anderen Situationen auch, etwa, wenn ein Instrukteur eine neue Maschine vorführt, (Rehbein (1977), § 4.2.) oder wenn die Mutter dem Kind Fertigkeiten beibringt (Giesecke/Martens (1976)), oder wenn ein Kind, das mit einem Spielzeug umgehen kann, diese Fähigkeit einem anderen Kind vermittelt (vgl. Klann-Delius (1979)). Diskurse, die sich hier abspielen, sind Lehr-Lern-Diskurse. Aber sie haben mit Schule nichts weiter zu tun. Auch historisch gesehen fällt beides keineswegs zusammen. In Gesellschaften, die die Einrichtung von Schulen nicht kennen, gibt es Lehr-Lern-Diskurse, ohne daß es Unterrichtsdiskurse (im Sinne schulischer Diskurse) geben könnte.

Die Gleichung von Lehr-Lern- und Unterrichtsdiskurs identifiziert also zwei Typen der Kommunikation, deren Verhältnis zueinander genauer bestimmt werden müßte.

Betrachten wir die Kennzeichen des Lehr-Lern-Diskurses näher.

Der Lehr-Lern-Diskurs konkretisiert sich in einer Reihe sprachlicher Handlungsmuster, denen eine *ungleiche Verteilung von Wissen* zugrundeliegt.

Diese Ungleichheit in der Verteilung von Wissen ist nicht zufällig, sondern sie ist systematisch bedingt. Sie folgt aus der prinzipiellen Divergenz zwischen erarbeitetem gesellschaftlichen Gesamtwissen und der produktiven Ahnungslosigkeit der neuen Generation, die dieses Wissen verändernd in sich aufnehmen muß, wenn anders die erreichten Reproduktionsmöglichkeiten der Gesellschaft erhalten werden sollen. Der Lehr-Lern-Diskurs setzt *zwei unterschiedliche Gruppen* voraus, solche, die über ein Wissen verfügen, und solche, die darüber nicht verfügen, die aber darüber verfügen *wollen*. Damit sich der Lehr-Lern-Diskurs erfolgreich entwickeln kann, erfordert er von beiden Gruppen die wechselseitige *Anerkennung* dieser Gruppencharakteristiken und damit die wechselseitige Anerkennung der Aktanten, aus denen die Gruppen bestehen. Der Lehr-Lern-Diskurs erfordert also zumindest eine prinzipielle Übereinstimmung in der Anerkennung der Grundelemente, die dem Diskurs eignen, durch beide Gruppen.

Aufseiten des *Lehrenden* bedeutet das, daß er prinzipiell bereit sein muß, sein Wissen weiterzugeben, daß es sich also nicht um ein Geheimwissen handeln, daß er sich nicht als eine Art Horter von Wissen verstehen darf usw. Für den *Lernenden* dagegen bedeutet es (a) ein Eingeständnis seines eigenen Mangels an Wissen, (b) eine Anerkennung des Lehrenden, sofern er über mehr Wissen verfügt und (c) eine Absicht, die Differenz im Wissen tendenziell aufzuheben, indem er sich selbst in den Lehr-Lern-Prozeß hineinbegibt. Im Lehr-Lern-Diskurs finden die daran beteiligten Aktanten also zugleich ihre Anerkennung.

Zusammenfassend:

Der Lehr-Lern-Diskurs ergibt sich aus der unterschiedlichen Verteilung von Wissen auf die Mitglieder zweier Gruppen, aus ihrem Bewußtsein dieser Unterschiede, aus der wechselseitigen Anerkennung sowie aus dem Bedürfnis, die unterschiedliche Verteilung des Wissens tendenziell aufzuheben, indem dafür der Lehr-Lern-Diskurs eingesetzt wird.

Diese allgemeinen Bedingungen setzen sich in mindestens zwei Richtungen um: (a) sie bestimmen die *illokutiven* Anforderungen an mögliche sprachliche Handlungen, die zum Lehr-Lern-Diskurs gehören (können). Und (b) sie prägen sich in der *inhaltlichen* Dimension des sprachlichen Handelns aus. Beides ist selbstverständlich eng miteinander verbunden. Denn die illokutiven und die propositionalen Kennzeichen des sprachlichen Handelns sind voneinander abhängig, und nur ihr gemeinsames Auftreten konstituiert sprachliches Handeln als ganzes.

Die propositionalen Kennzeichen des Lehr-Lern-Diskurses folgen direkt aus der differenten Wissensverteilung der Teilnehmer am Diskurs. Die

Formen, in denen die Inhalte des sprachlichen Handelns organisiert werden, müssen geeignet sein, die Übertragung des Wissens von den Wissenden auf die Nicht-Wissenden zu operationalisieren. Der Lehrende verfügt über das Wissen, der Lernende nicht. Der Lehrende hat also eine Menge von möglichen propositionalen Gehalten, die dem Lernenden fehlen. Im wesentlichen kommt es für den Lehrenden darauf an, diese möglichen propositionalen Gehalte so zu strukturieren, daß der Transfer möglichst gut vonstatten geht. Der *Lehrende* verfügt also eo ipso auch über die *inhaltliche Organisation des Diskurses*.

Allerdings wird diese Charakterisierung durch eine zweite eingeschränkt, die ihr teilweise entgegenläuft.

Denn der Transfer des Wissens vom Lehrenden zum Lernenden ist nicht einfach nur von der Verbalisierung des Wissens und den dafür erfordernten Tätigkeiten des Lehrenden abhängig. Der Transfer ist zugleich von den Aufnahmefähigkeiten des *Lernenden* abhängig. Dieser Umstand tritt entscheidend und prägend in den Lehr-Lern-Diskurs ein, sobald das Wissen komplexer wird und der Lernprozeß Arbeit erfordert, nicht mehr sozusagen von selbst erfolgt.

Diese zweite Tendenz weist nun eine andere Verteilung bei den Mitgliedern der zwei Gruppen "Lehrende" und "Lernende" auf: hier verfügt der Lernende über einen direkten Zugang zu seinem eigenen Lernprozeß – sofern er ihm als ein interner mentaler Prozeß zugänglich ist. Der Lehrende dagegen hat zunächst und unmittelbar darüber kein Wissen. Er braucht es jedoch, um seinerseits den Lehrprozeß optimal zu organisieren.

Wo der Lehrende über ein Wissen verfügt, steht dem Lernenden allenfalls die Möglichkeit offen, den Lehrprozeß durch sprachliche Handlungen zweiter Stufe, die sich auf den Lehrprozeß beziehen, zu fördern, also durch *Fragen*, durch *Elizitierungen* usw. In der zweiten Tendenz kehrt sich auch dieses Verhältnis um, denn der Lehrende hat hier die Möglichkeit, solche sprachlichen Handlungen auszuführen (wie zum Beispiel "hast du das verstanden?" usw.).

Die wechselseitige Anerkennung von Lehrenden und Lernenden verändert sich hier also zur *wechselseitigen Abhängigkeit* der Aktanten voneinander.

Allerdings ist diese Umkehrung beschränkt auf jeweils spezifische Gebiete, nämlich das (*gesellschaftliche*) Wissen bzw. Teile davon auf der einen Seite, auf die unmittelbare *Erfahrung des Lernprozesses* auf der anderen. Das zweite Gebiet ist vom ersten abhängig, weil es auf das erste funktional bezogen ist. Insofern bleibt trotz der gegenläufigen Charakteristika

das *Übergewicht des Lehrenden* bestehen. Es legt sich nahe, daß der Lehrende versucht, seinen eigenen Mangel zu beseitigen. Die Geschichte der Pädagogik zeigt zahlreiche Bemühungen in dieser Richtung.

3. Unterrichtsdiskurs

Ich komme nun zum Unterrichtsdiskurs. Der Unterrichtsdiskurs weist auf den ersten Blick dieselben Kennzeichen wie der Lehr-Lern-Diskurs auf. Es besteht eine Wissensdifferenz zwischen den Mitgliedern zweier Gruppen, den *Lehrern* und den *Schülern*. Die Lehrer verfügen über bestimmte Teile des gesellschaftlichen Gesamtwissens. Den Schülern fehlt dieses Wissen. Die Schüler verfügen über Erfahrungen mit ihren eignen Lernprozessen. Die Lehrer haben diesen unmittelbaren Zugang nicht. Doch beginnt schon an diesem Punkt eine Veränderung sich abzuzeichnen. Die Lehrer sind nämlich im allgemeinen pädagogisch ausgebildet. Das heißt: sie haben Wissen erworben, das ihnen – abstrakt – dazu verhelfen soll, das eigene Wissensdefizit über die Lernprozesse der Schüler auszugleichen. Dies geschieht mittels der Pädagogik. Der Wissensausgleich ist so gut, wie die Pädagogik die tatsächlichen Lernprozesse hat durchschauen und wirklichkeitsadäquat verarbeiten können. Daß dies keinesfalls umstandslos der Fall ist, zeigt deren Geschichte. Die Faktizität der Lernprozesse erhält sich gegenüber der pädagogischen Bemühung als eigene, widerspenstige und hartnäckig unverfügbare Struktur. Doch ist dies oft etwas, was erst in der schulischen Praxisprobe auf das Wissen der Pädagogik sich herausstellt.

Fragen wir nach den Konsequenzen, die die *Professionalisierung des Lehrprozesses* für die Handlungsvoraussetzungen des Lehr-Lern-Diskurses hat: Bereits als Lehr-Lern-Diskurs ist der Unterrichtsdiskurs vom Lehrer dominiert. Versucht der *Lehrer*, auch die Lernerfahrungen der Lernenden zu substituieren, verstärkt sich dadurch seine *Dominanz*.

Schule als Institution in ihrer entwickelten Form geht von dieser Verfassung des Lehr-Lern-Diskurses immer schon aus. Dieser Umstand ergibt sich bereits daraus, daß die Effizienz des Lernprozesses im allgemeinen das Eingehen auf die individuellen Lernerfahrungen der einzelnen Schüler stark behindert, wenn nicht ausschließt.

Dies ist nun ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen schulischem Unterrichtsdiskurs und Lehr-Lern-Diskurs. Unterrichtsdiskurs weist im allgemeinen eine zahlenmäßige *Multiplikation* für die eine Gruppe auf, die Schüler, und zwar auch innerhalb des einzelnen Diskurses und für ihn: eine Vielzahl von Schülern steht einem Lehrer gegenüber, der die Vermittlung auf rationelle Weise vornehmen soll.

Die Konfrontation des einen Lehrers mit einer Vielzahl von Schülern ist aber ein Umstand, der auf die Zwecke und Möglichkeiten des Lehr-Lern-Diskurses nur bedingt zu beziehen ist. In dem Maß nämlich, wie der Lehr-Lern-Diskurs nur noch partiell für den einzelnen Schüler geführt und von ihm als sein eigener Diskurs erkannt und handlungspraktisch umgesetzt wird, ändert er seinen Charakter.

Die *Freiwilligkeit* des Lehr-Lern-Diskurses *verliert sich*. Das bedeutet: Die Handlungsvoraussetzungen verändern sich. Es ist nicht mehr problemlos der Wille des Lernenden vorhanden, sein Wissensdefizit zu beseitigen. Die Problematik verstärkt sich durch einen weiteren Umstand: Immer dann, wenn Schulen eingerichtet werden, ist das Gesamtwissen der Gesellschaft sehr komplex geworden. Der einzelne Lernende kann dann oft nur noch ganz partiell einsehen, daß er ein Wissensdefizit besitzt, das auszugleichen für *ihn* sich lohnt. Er steht dem gesellschaftlichen Gesamtwissen, das sich für ihn in der Person des Lehrers personalisiert, einigermmaßen ratlos gegenüber – wie das gesellschaftliche Gesamtwissen ihm gegenüber abstrakt bleibt. So wird *Wissenserwerb* aus einer Sache, die Spaß macht, weil sie ein Bedürfnis befriedigt (das Bedürfnis, etwas wissen zu wollen), zu einer Sache, die als *Forderung* an den Lernenden herangetragen wird. Der Schüler *will* nicht mehr lernen, er *soll* lernen.

Zwei Umstände sind bezeichnet worden, die Voraussetzungen des Lehr-Lern-Diskurses betreffen: Die Massenhaftigkeit des schulisch organisierten Lehr-Lern-Diskurses, also des Unterrichtsdiskurses, und die Komplexität des Gesamtwissens, das vom Lernenden zu erwerben ist. Sie führen dazu, daß der Lernende den Lehr-Lern-Diskurs immer weniger als seine eigene Sache erfährt. Damit aber verliert sich zugleich die Voraussetzung dafür, daß der Lehr-Lern-Diskurs in wechselseitiger Anerkennung der Aktanten verlaufen kann. Der Diskurs ist nicht mehr Ausdruck der Anerkennung des Lehrenden durch den Lernenden und des Lernenden durch den Lehrenden.

Der einzelne Lernende ist im Unterrichtsdiskurs nur noch partiell präsent, er kommt in ihm als Handelnder nur noch zeitweilig vor.

Sobald das der Fall ist, treten die Aktanten, die aus dem Lehr-Lern-Diskurs partiell ausgeschlossen sind, in einen *Widerspruch zu dem Diskurs als ganzem*. Konkret bedeutet das, daß eine Reihe von Schülern nicht oder nur für eine beschränkte Zeit am Lehr-Lern-Diskurs teilnehmen. Gleichwohl sind sie institutionell verpflichtet, physisch innerhalb des Handlungsraums weiterhin anwesend zu sein, der nicht mehr ihr Handlungsraum ist.

Der Unterrichtsdiskurs ist also durch eine dauernde Fluktuation zwischen der handlungspraktischen Anwesenheit und der handlungspraktischen Abwesenheit der Lernenden im Diskurs gekennzeichnet.

Dies alles: Ende der Freiwilligkeit
das Sich Verlieren der Anerkennung
das Fluktuieren zwischen Anwesenheit und Abwesenheit
im Diskurs

unterscheidet den Unterrichtsdiskurs vom Lehr-Lern-Diskurs. Der Unterrichtsdiskurs verändert also den Lehr-Lern-Diskurs in ganz spezifischen Weisen. Dies aber, so ist zu erwarten, bleibt für die einzelnen sprachlichen Handlungen nicht folgenlos.

Ich muß einen Punkt hervorheben, um zu verhindern, daß sich hier ein Mißverständnis ausbildet:

Was ich bisher beschrieben habe, ist eine systematische Analyse, die zwei Diskurstypen *als Typen* charakterisiert und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden in ihren inneren Strukturen aufzufinden sucht. Damit ist nicht gesagt, daß jeder im Schulunterricht auftretende Diskurs *eo ipso* Unterrichtsdiskurs in diesem systematischen Sinne ist. Jeder Lehrer wird auf Erfahrungen zurückblicken können, bei denen der Lehr-Lern-Diskurs sich in seinem Unterricht in ziemlich reiner Form abgespielt hat: die Kinder sind dann ganz bei der Sache, weil sie eine unmittelbare Neugier haben entwickeln können, weil die Sache ihre Sache ist, weil sie selbst ein Defizitbewußtsein haben ('ich weiß nicht, wie die Sache funktioniert, wie es geht, wie es sich damit verhält, und es interessiert mich unheimlich'). Der Lehrer hat das Wissen, und er wird zum Lehr-Lern-Diskurs von Schülern aufgefordert. (Ich will es wissen, der Lehrer weiß es, also frage ich ihn, und er gibt mir das Wissen, das mir fehlt.) Doch dies sind keineswegs die üblichen Fälle. Viele Diskurse sind vielmehr Ausdruck der Diskursart Unterrichtsdiskurs. Und daß dies so ist, macht nicht zuletzt einen wesentlichen Teil der Lehrer Erfahrung aus.

Die Unterscheidung von Lehr-Lern-Diskurs und Unterrichtsdiskurs wäre nun weiter zu untersuchen, indem die Schwierigkeiten des Lehr-Lern-Diskurses in der Schule systematisch erarbeitet werden. Sie sind auf die gesellschaftlichen Bedingungen hin zu befragen, die zu ihnen führen. Es ist zu erheben, welche Konsequenzen sich für die Erfahrungen der Schüler ergeben und für die Rolle, die die Institution Schule für sie hat. Und es ist dies alles auf die gesellschaftlichen Zwecke hin zu beziehen, die sich in derartigen Organisationsformen und mit derartigen Konsequenzen realisieren. Dies kann ich hier selbstverständlich nicht disku-

tieren. Meine Frage lautet vielmehr, welche Konsequenzen sich aus der Struktur des Unterrichtsdiskurses für die einzelnen sprachlichen Handlungen ergeben, aus denen er sich zusammensetzt.

4. Sprachliche Handlungsformen im Unterrichtsdiskurs

4.1. Schulische und außerschulische Handlungsformen

Der Unterrichtsdiskurs ist mit einer Reihe von Problemen belastet, die sich aus den Veränderungen des Lehr-Lern-Diskurses durch die schulischen Bedingungen ergeben. Die Interaktanten brauchen Formen, wie sie diese Probleme bewältigen können. Ein Teil der Formen betrifft etwa die Anwesenheit im Unterrichtsdiskurs; sie wird letztendlich durch Zwang gelöst: es gibt eine Schulpflicht, die die Schüler zur Anwesenheit verpflichtet. Abwesenheiten sind durch eigene sprachliche Handlungen (*“Entschuldigungen”, Anträge, Bitten* usw.) zu erhandeln, zu erkämpfen oder zu rechtfertigen. Doch kann dies selbstverständlich nur die physische Anwesenheit betreffen; die mentale Anwesenheit ist viel schwerer zu erreichen. Und der Erfolg der Institution ist hier sicherlich wesentlich geringer.

Der konkrete Unterrichtsdiskurs setzt sich aus einer Vielzahl von einzelnen sprachlichen Handlungen zusammen. Wir haben gegenwärtig keinen genauen Überblick, wieviele und welche Handlungsformen dabei beteiligt sind.

Die *schulischen* Handlungsformen sind nicht völlig neu, sie sind nicht genuin. Dies unterscheidet sie m.E. zentral von den sprachlichen Handlungsformen anderer Institutionen. Die Institutionen der *Religion* konstituieren zum Beispiel eine Reihe eigener sprachlicher und sonstiger Handlungsformen, die für das institutionelle Handeln als ganzes charakteristisch sind. Handlungen wie die *Taufe*, die religiös-zeremonielle *Bestattung*, die kultischen Handlungen bei speziellen *Teilhabe-Riten* (Abendmahl) sind solche ganz eigenen sprachlichen Handlungstypen. Institutionen wie das *Gericht* oder die *politischen Institutionen* entwickeln in einem geringeren Grad eigene sprachliche Handlungsformen als die Institutionen der Religion. Doch sind auch hier wahrscheinlich mehr solche Formen zu finden als gerade in der Schule.

Die schulischen Formen des sprachlichen Handelns bedienen sich, wenn diese Vermutung stimmt, also eher sprachlicher Handlungsformen, die außerhalb der Schule gewonnen wurden. Das Arsenal sprachlicher Formen dient der Institution Schule als ein Reservoir, aus dem sie die Mittel für ihr eigenes sprachliches Handeln bezieht. (Es gibt daneben allerdings auch schulspezifische Formen des sprachlichen Handelns; zum

Beispiel das schulische System der *B e n o t u n g* von Leistungen, das eine Spezifik innerhalb der *Z e u g n i s - E r t e i l u n g* aufzuweisen scheint. Doch gehe ich darauf hier nicht weiter ein). Es sind also wesentlich außerschulische Handlungsmittel, mit denen in der Schule gearbeitet wird. Ich habe im vorigen Abschnitt versucht aufzuzeigen, daß der Unterrichtsdiskurs als spezifischer Diskurstyp eine Reihe von Widersprüchen enthält, die vor allem durch die schulspezifische Umwandlung des Lehr-Lern-Diskurses zustandekommen. Wenn diese Widersprüche nun auf eine Weise gelöst werden sollen, so ist anzunehmen, daß die Schule bestimmte *Veränderungen an außerschulischen Mustern* vornimmt. Sie können (mindestens) das Muster selbst, seine Verwendbarkeit, die Voraussetzungen und die Folgen des Musters betreffen. Dies bedeutet im einzelnen, daß Veränderungen in der folgenden Weise zu erwarten sind:

- (A) (1) Die Muster können in ihrer *inneren Struktur* verändert werden. Dies bezieht sich vor allem (a) auf die *Zwecke* des Musters und (b) auf die *Vollständigkeit*.
- (2) Die handlungspraktische *Zugänglichkeit* der Muster kann – über die sachlich bedingten Restriktionen des Lehr-Lern-Diskurses hinaus – spezifisch eingeschränkt werden.
- (3) Muster können angewendet werden, wenn bestimmte *Voraussetzungen* für ihre Anwendung nicht existieren (a), oder es kann dazu kommen, daß Muster *nicht* angewendet werden, obwohl die Voraussetzungen für ihre Anwendung gegeben sind (b).
- (4) Die handlungspraktischen Konsequenzen der Muster können stillschweigend oder offen verändert werden.

Daneben stehen

- (5) eigene schulische Handlungsformen.

Es ist wahrscheinlich, daß innerhalb der schulischen Wirklichkeit sich dauerhaft praktikable Verfahren zur Bearbeitung der Widersprüche ergeben. Ist dies der Fall, so erhalten wir *schulspezifische Handlungsformen*, die eine gewisse *Konstanz* und damit eine *reziproke Erwartbarkeit* aufweisen, so daß sie als Handlungsformen den Aktanten, die ein institutionsspezifisches Wissen ausgebildet haben, fraglos zur Verfügung stehen. Die Widersprüche, so ist weiter zu erwarten, führen zu bestimmten Formen, in denen die Gegensätzlichkeiten offen manifest werden oder doch sich relativ deutlich unter der Oberfläche abzeichnen. Die Formen des zuletzt genannten Typs haben den Vorzug der besseren Praktikabilität, weil sie "glattere" Bewegungsformen der Widersprüche darstellen

und die Eskalation der Auseinandersetzung verschoben.
Betrachten wir nun einige wenige derartige Formen im einzelnen.

4.2. Die "Lehrerfrage"

Die *Lehrerfrage* ist ein sprachliches Phänomen, das in der pädagogischen Literatur ein breites Echo gefunden hat.³ Die Frage, ob sie opportun oder nicht ist, wird viel diskutiert. Sofern der Lehrer sich nicht primär für ein dozierendes Lehren entscheidet, ist sie – unabhängig von allen theoretischen Bestimmungen – ein wichtiger Bestandteil des konkreten Unterrichtsdiskurses.

Was für eine Form sprachlichen Handelns ist die *Lehrerfrage*? Selbstverständlich ist mit diesem Fragetyp nicht einfach gemeint, daß ein Sprecher, der eine *Frage* äußert und damit eine *Frage-Antwort-Sequenz* initiiert, ein Lehrer ist. Vielmehr handelt es sich um einen *spezifischen* Subtyp des Fragens. Er heißt "*Lehrerfrage*", weil er typischerweise innerhalb des Unterrichtsdiskurses vorkommt. Seine eigene Benennung verdient er sich dadurch, daß in ihm bestimmte konstellative Charakteristika gebunden sind, die man als "didaktisch" bezeichnen könnte. Die *Lehrerfrage* wird vom Lehrer *nicht* dann eingesetzt, wenn er, der Fragende selbst, das, was er fragt, *nicht* weiß. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung für die *Frage* verletzt. Denn die Frage ist gerade eine sprachliche Form, die dazu dient, Wissen zu bewegen. Das Muster der Frage steht "in einem systematischen Zusammenhang mit dem Muster *Assertieren* ... Die Frage eröffnet kommunikativ einem Handelnden H den Wissensbereich eines anderen Handelnden S" (Ehlich/Rehbein (1979), S. 267). Die *Lehrerfrage* hingegen wird gerade dann angewendet, wenn der Fragende, nämlich der Lehrer, das Wissen bereits hat, der andere Interaktant es hingegen noch nicht oder noch nicht in der gewünschten Weise hat. Diese Umkehrung ist von Gaudig und anderen Autoren der Reformpädagogik gegen das ganze Verfahren der *Lehrerfrage* eingewendet worden: "Die Frage ist ... eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß; sondern wenn man uns fragt, so will der Fragende von uns das wissen, was er nicht weiß." (1909), S. 14 (zitiert nach Aebli (1971), S. 139). Die Reformpädagogik lehnte deshalb das "fragend-entwickelnde" Unterrichtsverfahren als ganzes ab und plädierte für den "fragelosen Unterricht".

Die Divergenz in den Voraussetzungen zwischen *Lehrerfrage* und *Frage* ist in der Tat äußerst verblüffend.

Was steckt hinter dieser eigenartigen Veränderung?

Betrachten wir sie zunächst noch etwas genauer: sie erschöpft sich ja nicht darin, wie bei der sogenannten *Examenfrage*, daß die Frage ein anderes Ziel hat als alltägliches Fragen. Der Zweck liegt nämlich nicht etwa darin, – statt in Erfahrung zu bringen, wie es sich mit dem fraglichen Sachverhalt verhält (nennen wir ihn in der üblichen Weise *p*) – in Erfahrung zu bringen, ob der Angesprochene über das Wissen, wie es sich mit *p* verhält, verfügt (das der Examinierende, also der Frager schon hat). Bei der Examensfrage wird ein Musterzweck desselben Typs an die Stelle des fragespezifischen Musterzwecks gesetzt. (A 1a)

Die Lehrerfrage ist anders. Sie dient nicht dazu, beim Lehrer ein solches Wissen zweiter Stufe zu erzielen.

Was aber ist dann ihr Zweck?

Aebli behandelt das folgende Beispiel:

“Wir nehmen an, die Klasse habe auf einer Wanderung im Wald Tollkirschen gefunden. Der Lehrer hat an Ort und Stelle auf die Gefährlichkeit dieser Frucht hingewiesen. Um aber jedem Schüler die Erscheinung einzuprägen, sind einige Pflanzen mitgenommen worden und bilden nun den Gegenstand einer Unterrichtsstunde in Botanik. ... Der Lehrer fragt unter anderem “Wie viele Kelchblätter weist die Frucht (die Blüte) auf?” ... Offensichtlich erscheint es dem Lehrer wichtig, daß die Schüler die Anzahl der Kelchblätter ... feststellen ..., denn durch sie unterscheidet sich die Tollkirsche unter anderem von der Einbeere (4 Kelchblätter). Das kann der Schüler nicht wissen. Er käme daher von sich aus nicht auf den Gedanken, die Zahl der Kelchblätter festzustellen, auch nicht einmal notwendigerweise, wenn beide Früchte vorlägen. Nun aber zählt er die Teile und antwortet auf die Frage des Lehrers: “An der Tollkirsche sind fünf Kelchblätter sichtbar.”” ((1971), S. 140).

Aebli zieht aus seinem Beispiel die folgende analytische Konsequenz: Der Schüler, der vor einer neuen Erscheinung steht (Tollkirsche), muß diese Erscheinung aktiv erfassen. Deshalb kommt es darauf an, “ob der Schüler weiß, welche Gesichtspunkte und Auffassungstätigkeiten auf den vorliegenden Gegenstand anzuwenden sinnvoll und fruchtbar ist.” (ebd.) Es ist wichtig, daß der Schüler die Anzahl der Kelchblätter feststellt, daß er also (mit Aebli's Worten) “die Auffassungstätigkeit des Zählens auf sie anwende” (ebd.). Ganz allgemein weiß der Schüler “vor vielen neuen Gegebenheiten nicht, welche Gesichtspunkte und Auffassungstätigkeiten er einsetzen soll.” Der Lehrer, so sagt Aebli, benutzt nun innerhalb dieser Situation die Frage in der folgenden Weise: “er fordert ihn (den Schüler) ganz einfach auf, einen vorliegenden Gegenstand unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten.” (ebd.) Diesen Gedanken entwickelt Aebli dann unter Bezug auf die verschiedenen Fragewörter weiter.

Was bedeutet Aebli's Analyse aber *linguistisch*? Das Handlungsmuster des Fragens ist aus seinem ursprünglichen Zweckzusammenhang, für das es als sprachliche Form in Geltung steht, herausgenommen worden. Es dient einem anderen Zweck (A 1). Um diesen Zweck herauszufinden, ist eine zusätzliche Überlegung erforderlich. Denn in Aebli's Beschreibung ist er durch eine Eigenart des Beispiels nicht besonders klar zu erkennen. Das Beispiel, das Aebli gewählt hat, ist nämlich insofern nicht gerade typisch für schulische Kommunikation, als es den Lerngegenstand in sinnlich manifester Form in den Unterrichtsraum transportiert: die Zweige, die mitgebracht wurden, können betastet, beobachtet, auseinandergenommen werden. Es ist hier also eine Handlung am sinnlich präsenten Objekt, im unmittelbaren Wahrnehmungsraum möglich. Dies gilt aber nur für einen kleinen Teil der Unterrichtsgegenstände. Der Unterricht ist vielmehr gerade dadurch gekennzeichnet, daß sehr viele seiner Objekte nur sprachlich präsent sind, also im Rederaum, im Textraum oder — noch stärker — im Vorstellungs- bzw. Denkraum der Aktanten.⁴ Im Beispiel sieht es nun so aus — wie Aebli es auch beschreibt —, als würde der Lehrer lediglich eine Frageform als Realisierungsmittel einer *Aufforderung* verwenden, um die Schüler zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen. Dies wäre jedoch nicht die richtige Konsequenz aus dem Beispiel. Denn auch in all den Zusammenhängen, in denen die Schüler durch Lehrerfragen angesprochen werden, ohne daß sinnliche Objekte präsent wären, ist die Struktur nicht prinzipiell anders. Was durch die Lehrerfrage erreicht werden soll, ist also etwas anderes: Sie steht nicht einfach für die *Aufforderung* zu einer Handlung (außer man nimmt dies in dem allgemeinen Sinn, in dem man Fragen als Untertypen von Aufforderungen verstehen kann — ein Umstand, auf den ich hier nicht weiter eingehen möchte).

Die entscheidende Charakteristik zeigt sich in Aebli's Behandlung nur indirekt. Sie hängt mit der Operation des Zählens in diesem Beispiel zusammen. *Zählen* ist eine von zahlreichen *mental*en Operationen, die es mit der Bearbeitung von Wissen zu tun haben. Die Funktion der Lehrerfrage wird weiter deutlich in dem, *was* dem Schüler fehlt: er weiß nicht, wie er sich das (im Lehrer präsente) Wissen erarbeiten soll, das für das Phänomen wesentlich ist. Damit stoßen wir auf die m.E. zentrale Bestimmung für die Lehrerfrage: *Die Lehrerfrage ist ein Mittel, das mentale Operationen des Schülers anregt*. Diese sind erforderlich, um in Bezug auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt P das dafür relevante Wissen in den Kopf des Schülers zu transferieren. Wieso ist die Lehrerfrage dafür geeignet?

Die *F r a g e* allgemein muß genauer gekennzeichnet werden, um verstehen zu können, wieso die Lehrerfrage dazu funktionalisiert werden kann – ganz im Gegensatz zum ursprünglichen Zweckbezug der Frage –, Wissen im Schüler nicht etwa aus dessen Wissensbeständen freizusetzen, sondern in seine Wissensbestände *neu einzugliedern* (d.h. den exakt gegenteiligen Effekt zu dem zu erreichen, der dem Muster als solchem zukommt). Die *F r a g e* ist – wie die *A s s e r t i o n* – spezifisch dafür geeignet, die Wissensvermittlung zwischen Aktanten zu prozessieren, so war oben gesagt worden. Über den propositionalen Gehalt der Frage und über die jeweils angewendete Form der Frage (vgl. Wunderlich (1969)) signalisiert der Fragende dem Gefragten nicht nur, *daß* er ein bestimmtes Wissensdefizit hat, sondern er signalisiert ihm zugleich, *in welcher Domäne* dieses Wissensdefizit liegt. Durch die propositionale und die Typenstruktur der Frage aktualisiert er im Hörer eine Anzahl von Wissensbereichen (mit einer technizistischen Metapher aus dem Computerbereich gesagt: er bewirkt, daß diese Wissensbestände sozusagen in eine Art "Arbeitsspeicher" geholt werden. Psychologisch wissen wir leider noch viel zu wenig über diese Zusammenhänge).

Indem die Wissensgegenstände so präsent gemacht werden, können sie von dem, der gefragt wird, daraufhin untersucht werden, ob in ihnen die fraglichen Wissenspartikel vorhanden sind. Wenn ja, kann – sofern der Gefragte das will – die Antwort in Form einer *A s s e r t i o n* gegeben werden. Wenn nicht, ist das Mittel der Frage durch *S* nicht erfolgreich angewendet worden (in dem Sinn, daß der Handlungszweck des Musters nicht hat realisiert werden können).

Diese Zusammenhänge werden im kindlichen Spracherwerb mit dem Erwerb des sprachlichen Handlungsmusters erworben. Sie werden relativ früh standardisiert, ja – in einem nicht-technischen Sinn – automatisiert. Gerade auf diesen allgemeinen Kennzeichen der Frage aber beruht die Wirksamkeit der Lehrerfrage im Unterrichtsdiskurs. Sie setzt (als Realisierung der sprachlichen Formen, die die Frage kennzeichnen) bestimmte mentale Tätigkeiten im Schüler in Gang. Dadurch werden ihm bestimmte Wissenspartikel präsent gemacht. Hier beginnt die Lehrerfrage nun sich zu lösen von der Frage außerhalb des Unterrichtsdiskurses: dadurch, daß die Wissenspartikel vom Schüler überprüft werden, soll der Schüler nämlich dazu gebracht werden, seine eigene Wissensdefizienz kognitiv zu erfahren. Zugleich hat er als weiteres Wissen im schulischen Diskurs in langer Erfahrung gelernt, daß der Lehrer mit dem, was er sagt, (meist) etwas will: Auch wenn ihm das zunächst noch nicht klar ist, ist er durch den schulischen Diskurs und

seine Erfahrungen gehalten, sich der Maxime gemäß zu verhalten: "Finde den didaktischen Sinn dessen, was der Lehrer tut, heraus, und handle entsprechend."

Am Beispiel der Lehrerfrage bedeutet das, daß der Schüler in der Erkenntnis seines Wissensdefizits zugleich implizit miterkennt das Erfordernis, das Defizit auszugleichen. Dies kann geschehen, indem er bestimmte mentale Operationen gebraucht, wie sie angewendet werden, um herauszufinden, ob man ein vom Sprecher S angefordertes Wissensselement hat. Solches Überlegen aber ist genau das, was der Lehrer erreichen will. Gelingt dem Schüler das Auffinden der Wissenspartikel, die in der Lehrerfrage als fehlend – nämlich dem *Schüler* bisher noch fehlend – angezeigt waren, so ist ein didaktischer Erfolg zu verzeichnen. Gelingt es dem Schüler nicht, diese Wissenspartikel selbst aufzufinden, so ist doch immerhin das erreicht, daß der Schüler nun weiß, daß er p nicht weiß. Dies aber – so steht im Sinn des Unterrichtsdiskurses zu hoffen – führt ihn dazu, seinerseits real ein Interesse zu entwickeln, das im Lehr-Lern-Diskurs immer schon vorausgesetzt wurde, das jedoch beim Übergang zum Unterrichtsdiskurs auf Grund der Abstraktheit der Wissensgegenstände häufig verloren geht.

Fassen wir das zusammen, was sich an der Lehrerfrage gezeigt hat:

Hier wird ein dem Schüler verfügbares Muster vom Lehrer neuen institutionsspezifischen Zwecken zugewiesen. Es wird für die Institution funktionalisiert. Dies ist deshalb möglich, weil das Muster als praktisch relevante Form sprachlichen Handelns bestimmte mentale Verarbeitungsprozesse auf Seiten des Hörers (des Schülers) in Gang setzt. Diese sind aber übergeordneten Zwecken des institutionsspezifischen Diskurstyps konform.

Das Muster wird also *partikularisiert*: sein eigentlicher Zweck wird in den Dienst eines anderen Zwecks gestellt. Es wird eingesetzt, um etwas zu erreichen, was ihm zunächst äußerlich ist. Dies haben Rehbein und ich an anderer Stelle eine *Taktik* genannt⁵ (und in diesem exakten Sinn möchten wir den Ausdruck gern für die Analyse sprachlichen Handelns verwenden). Der Lehrer verwendet also mit der Lehrerfrage eine spezifische Taktik, die es ihm erlaubt, eine negative Konsequenz auszugleichen, die bei der Transformation des Lehr-Lern-Diskurses zum Unterrichtsdiskurs entsteht. Die Lehr-Lern-Gegenstände treten in Distanz zu den Lernern. Sie bleiben ihnen äußerlich. Durch die Verwendung der Taktik "Lehrerfrage" kann der Lehrer ein Stück weit versuchen, die Distanz zu überbrücken. So trägt er dazu bei, einen Widerspruch im Unterrichts-

diskurs zu bewegen: den von *mangelndem Schülerinteresse* einerseits und dem *Erfordernis*, das *gesellschaftliche Wissen weiterzuvermitteln*.

Die Taktik ist allerdings nicht selbstverständlich erfolgreich. Dies gilt nicht bloß empirisch, es gilt auch aus der Struktur des Musters heraus, dessen partielle Inanspruchnahme nur bedingt möglich ist. Die Anwendung der Taktik kann auch einen gegenteiligen Effekt haben, und zwar aus folgendem Grund:

F r a g e n, die an ein Auditorium gerichtet werden, bewirken eo ipso dessen Aufteilung in zwei Gruppen: die Angeredeten werden einer *Klasse der Wissenden* bzw. einer *Klasse der Nicht-Wissenden* zugewiesen. Dies ist ein Ergebnis der Anwendung von Fragen allgemein.

Wird die Frage nun in der Form der *Lehrerfrage* verwendet, so nimmt der Lehrer – wie erarbeitet worden ist – im allgemeinen nicht an, daß die Schüler dies Wissen bereits haben. Sie sollen es ja gerade erwerben. Damit entsteht ein neuer Widerspruch: Der Schüler erfährt, wenn ihm die Lehrerfrage gestellt wird, daß er p nicht weiß. Im alltäglichen Handeln führen derartige Erfahrungen, führt die Mitgliedschaft zur Gruppe der Nicht-Wissenden dazu, daß man aus dem Folgediskurs "aussteigen" kann, weil man davon suspendiert ist, die angefragte Assertion zu wissen. Stattdessen realisiert man eine Ersatzhandlung wie "weiß ich nicht" oder ähnliches. Zugehörigkeit zur Klasse der Nicht-Wissenden suspendiert also im alltäglichen Handeln von der weiteren kommunikativen Tätigkeit innerhalb der Sequenz "Frage – Antwort". Genau diese Seite des alltäglichen Handelns aber darf der Schüler nicht realisieren. Denn Aussteigen aus der Folgetätigkeit bedeutete Aufkündigen des Unterrichtsdiskurses. Paradox gesagt: indem der Schüler sich gemäß den alltäglichen sprachlichen Verfahrensweisen, also kommunikationsadäquat, verhalten würde, verhielte er sich innerhalb der Institution inadäquat.

Auch dieser Konflikt wird gelegentlich manifest, wenn der *Schüler* etwa antwortet: "weiß ich nicht." Lehrer reagieren oft darauf, indem sie die Taktik aufgeben und direkt das verlangen, was sie vom Schüler erwarten: "Dann streng dich mal ein bißchen an!"

Ich gehe hier nicht weiter auf die Vielzahl anderer Konsequenzen ein, die sich aus der Lehrertaktik "Lehrerfrage" ergeben. Ich möchte aber kurz darauf hinweisen, daß wir in der eben beschriebenen Konsequenz bereits ein Beispiel für den Fall (A 3b) haben: Ein Muster bzw. Muster-teile werden nicht angewendet, obwohl die Voraussetzung für die Anwendung gegeben ist. Kommunikativ wäre eine Beendigung des Diskurses mit dem Zu-Erkennen-Geben dessen, daß der Schüler nicht weiß, wonach er gefragt wurde, völlig legitim. Im Unterrichtsdiskurs hingegen kann diese Folgerung aus der Zugehörigkeit zur Klasse der Nicht-Wissenden nicht gezogen werden.

Eine interessante Frage ist schließlich, wie es mit der ontogenetischen Ausbildung des Typs "Lehrerfrage" steht. Auch Personen, die mit sehr kleinen Kindern umgehen, verwenden dasselbe Verfahren, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu lenken. Die Taktik als solche wird demnach auch im Lehr-Lern-Diskurs eingesetzt, allerdings in spezifischen Abschnitten davon, die sehr früh liegen und in denen

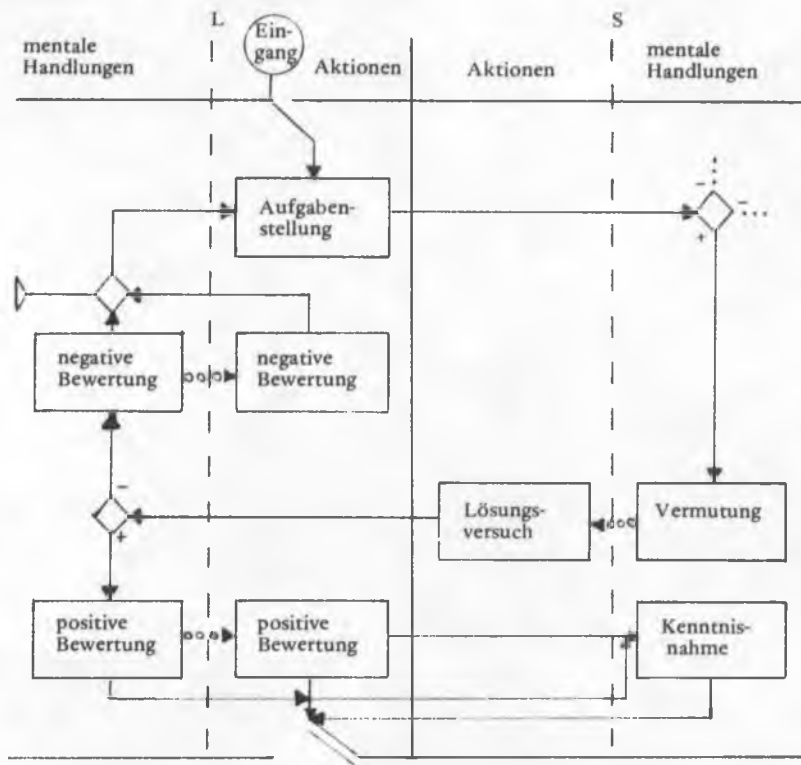
die Verfügung über die sprachlichen Handlungsmittel erst erworben wird. Leider wissen wir noch immer sehr wenig über die ontogenetische Entstehung sprachlicher Handlungsmuster. Eine Langzeituntersuchung zum *F r a g e n* im "Eltern-Kind-Diskurs" könnte hier weitere Aufschlüsse geben. Besonders wäre dabei interessant zu erfahren, wie sich *F r a g e n* und Fragen nach Art der "*L e h r e r - f r a g e*" zueinander verhalten. Besonders die Überführung der beiden Typen ineinander wäre von Bedeutung. Genauere Kenntnisse über diesen Zusammenhang würden zusätzliche Bedingungen für die institutionelle Verwendung der Taktik "Lehrerfrage" deutlich werden lassen. Zugleich wäre es interessant zu erfahren, ob und in welchem Umfang der Gebrauch der "Lehrerfrage" in der frühkindlichen Kommunikation durch die Institution Schule mit bedingt ist, die ja die Verhaltensweisen der Eltern mitgeprägt hat. Ein interethnischer Vergleich könnte dafür Aufschlüsse geben. (Zur Verwendung der *F r a g e* in der Kommunikation mit Kindern vgl. Jochens (1979).)

4.3. L ö s u n g e n a b l i e f e r n

Ich komme zu einem Beispiel, in dem die Vollständigkeit eines Musters nicht abgearbeitet wird (A 1b). Es handelt sich um ein Phänomen, daß nach Lehrerauskünften oft im Unterricht vorkommt.

Das Muster ist das von *A u f g a b e* u n d *L ö s u n g*.⁶ Es ist für den Lehr-Lern-Diskurs charakteristisch und findet im Unterrichtsdiskurs eine sehr häufige Verwendung. Seine wesentlichen Phasen sind die *Aufgabenstellung* durch den Lehrer/die Lehrerin, *Lösungsversuche* durch die Schüler, denen entsprechende mentale Suchprozesse vorausgehen, ist eine *Einschätzung* (Bewertung) durch den Lehrer, die im positiven Fall zu *Anschlußhandlungen*, im negativen zu einer *neuen Inkraftsetzung* der Aufgabenstellung führt — es sei denn, der Lehrer *bricht ab*. Das Muster verlangt also die Bewertung durch L für S, um dem Schüler die Qualität seines Lösungsversuches zu zeigen (vgl. Diagramm I).

Dies aber erfordert, daß S die Bewertung zur Kenntnis nimmt. Dies wiederum setzt normale In-und Output-Bedingungen voraus, also vor allem Aufmerksamkeit. Doch die Schulwirklichkeit zeigt auf Schülerseite zum Teil ein ganz anderes Verhalten. Betrachten wir ein Beispiel (B 1).



Legende



Entscheidungsknoten
(mit alternativen
Ausgängen)



Handlung an der
Sequenzposition



Exothese



Stoppsymbol



Kommunikation
offen für Anschluß-
handlung

Aufgabe-Lösung-Sequenz

Diagramm I

(B 1)

18.11.74 / f / Gesellschaft und Politik / GS / 7. Kl. / 2 St.
Sony AV-3670 CE

250177 / ASC 5004 (Tonspur Video)/ Ehlich 1:60
260177 / " " / Rehbein 1:60

- L: [Wir wollen jetzt nur mal zusammentragen]
- L: [ist Interessenvertretung Volksvertretung? ((1 ()]
- L: [aber nochmal auf/auf das zurückzukommen, was der ..]
- L: [äh Christoph und der Ralf sachten .. ((2 Petra! ((3]
- Sp: [Es gibt da verschiedene Parteien; die ham ja alle ne andre]
- Sp: [Meinung ehm deswegen is das Volk/das wählt die. da-]
- Sp: [mit/ wo d/ also wo die Meinung von denen/ dem Volk]
- Sp: [am besten/ zu den Leuten/ äh zu den Parteien äh gehören]
- Sp: [(wo dann also sozusagen) also, was sie meinten, also daß]
- Sp: [sozusagen sie ei'ntlich an der Macht wären, also daß man]
- L: [Jaha ((5a : vielleicht schreiben]
- Sp: [.. ihre Meinung vertreten (würde) ((4]
- L₁ schreibt an: L: [(wir mal den Begriff) an die Tafel ((5b L₁.....1/ ((6]
"Macht(kampf)"
- L: [Seid ihr damit einverstanden, oder trifft das nicht zu]
- L: [bei Wahlen? ((7 Sylvia! , ja, hast' noch was? ((8]
- SS: [(Ja, ich]

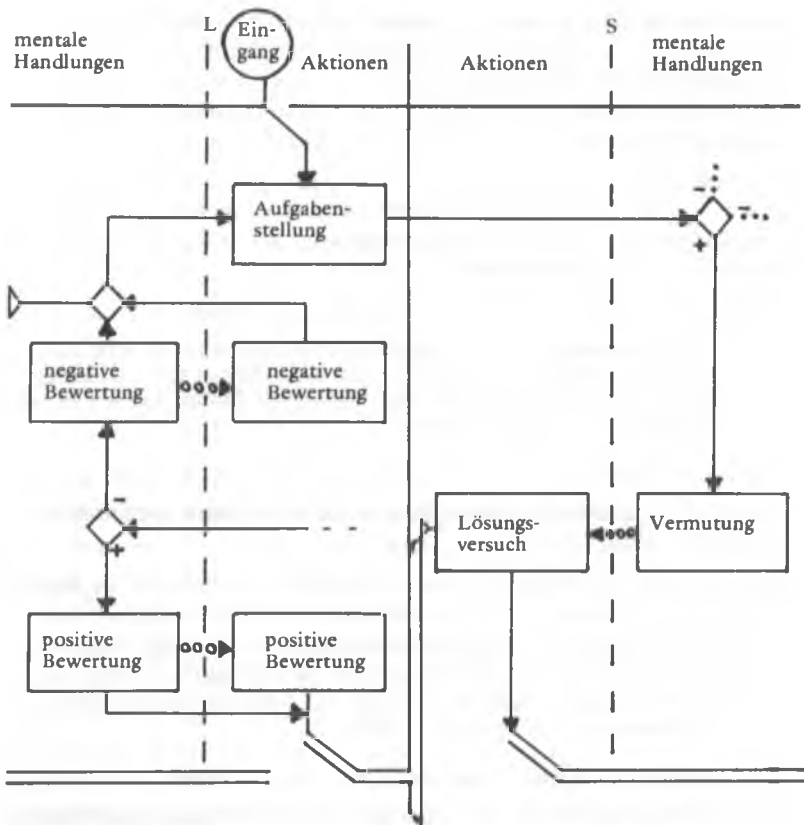
	L:	SS SSSSS ((9
L ₁ lehnt sich wartend zurück	S _S :	meine also Politik/ es gibt) verschiedene Politiken .. L ₁ also ₁ /
	S _S :	zum Beispiel äh in Deutschland is ja ne andere Politik als
L ₂ Handbewegung zur Seite	S _S :	zum Beispiel in . Polen oder/oder in/in/ China L ₂ oder
L ₃ nickt mit dem Kopf	L:	L ₃ ((11
	S _S :	weiß ich da ₂ / wo dat alles is . also in anderen Ländern
	S _S :	is ne ganz andre (Richtung), zum Beispiel in
L ₄ nickt mit dem Kopf	L:	L ₄ ((12
	S _S :	England, in England is nämlich 'ne Königin, L ₄ ((13
	S _S :	England, in England is nämlich 'ne Königin, ((10
	L:	Selbstverständlich, ('s gibt) verschiedene politische
L ₅ Wegwenden zum Hintermann nach rechts	L:	Systeme. Aber alle politischen Systeme haben ganz bestimmte
	S _S :	L ₅ ((14
	L:	Ziele, die in den meisten Ländern übereinstimmen. Über die
	L:	einzelnen politischen Systeme werden wir noch sprechen. (Wir
	L:	werden uns)/(das könn) wer heut noch nich alles behandeln ((15
L ₆ formelles Nicken (90sec))	L:	Tobias! ((17 Wer wollen uns heute mal
L ₇ S _S wendet sich L wieder zu	S _S :	L ₆ 6/ ((16
	S _S :	L ₇ ((18
	L:	(über/ damit) beschäftigen: Was versteht man so
	L:	allgemein unter Politik ? Die näheren .. äh Aspekte
	L:	besprechen wir noch , in einer der späteren Stunden . Aber
	L:	denkt mal daran, , in unserer Regierung zum Beispiel,
	L:	wer trifft denn da Entscheidungen? ((19 Christoph! ((20
((105 sec))	S _S :	((Lärm)) ((21

Das Beispiel (B 1) stammt aus einer Stunde "Gesellschaft und Politik" in einer 7. Gesamtschulklasse. Es ist in segmentierter Form abgedruckt. Die einzelnen Segmente haben Nummern der Art "(2)". Für das Lösungssabliefern sind die Segmente s 8 – s17 von Interesse.

Die Lehrerin eröffnet die Thematik, indem sie die Schüler auffordert, Beiträge zu der Frage zu bringen, ob "Interessenvertretung Volksvertretung" sei (s1). Damit ist die Aufgabe gestellt, das Muster initiiert. Der Beitrag der Schülerin Petra wird akzeptiert und in modifizierter Form an der Tafel festgehalten (Lösungsversuch und positive Bewertung). Die Schülerin Sylvia macht anschließend einen weiteren Lösungsversuch (s10). Er ist in sich reichlich komplex, die Verbalisierung ist sichtlich Ausdruck der "Verfertigung der Gedanken beim Reden". Mit s15 bringt die Lehrerin ihre Bewertung des Lösungsvorschlags zum Ausdruck: Der Lösungsversuch Sylvias wird als ganzer zwar nicht explizit abgelehnt. Aber in einer wiederum relativ komplexen Form wird zum Ausdruck gebracht, daß er nicht im Sinn der von der Lehrerin angezielten Lösung der Aufgabe ist, daß er also an der vorgebrachten Stelle nicht als wirkliche Lösung angesehen werden kann. Er wird deshalb auf eine spätere Stelle im Gesamt Ablauf verschoben ("das können wir heute noch nicht alles behandeln").

Interessant ist nun in diesem Zusammenhang, wie sich die Schülerin Sylvia verhält. Eigentlich bedürfte es der Video-Aufnahme des Ausschnitts, um sich davon einen lebendigen Eindruck zu verschaffen: Die Lehrerin hat gerade begonnen, ihre Bewertung zu verbalisieren. Sie ist noch bei der Einleitung, die – schon dadurch, daß sie den Beitrag als (bloße) Selbstverständlichkeit kennzeichnet – zu verstehen gibt, daß damit die Bewertung nicht als ganze gegeben sein kann. Aber noch während die Lehrerin dies sagt, wendet sich die Schülerin aus dem typischen Kommunikationskontakt heraus einem anderen Partner zu, ihrem Hintermann. Und während die Lehrerin ihre differenzierte Einschätzung des Lösungsvorschlags vornimmt, ist die Schülerin kommunikativ mit diesem anderen Kommunikationspartner beschäftigt. Erst ganz gegen Ende des Lehrerbeitrags wendet sie sich der Lehrerin wieder zu. Die Schülerin hat ihre Lösung "abgeliefert". Was damit geschieht, interessiert sie nicht mehr.

Auf Grund der Umwandlung des Lehr-Lern-Diskurses zum Unterrichtsdiskurs ist das schülerseitige Interesse nicht mehr notwendig gegeben. Für den Schüler stellen sich die Anforderungen anders dar: Ihm kommt es darauf an, einen Beitrag gemacht zu haben, der dem Lehrer zeigt,



Legende



Entscheidungsknoten
(mit alternativen
Ausgängen)



Handlung an der
Sequenzposition



Exothese



Stoppzeichen



Kommunikation
offen für Anschluß-
handlung

Lösungen abliefern

Diagramm II

daß er sich beteiligt. Die Bewertung wird erst dann substantiell interessant, wenn sie dem Punktekonto gutgeschrieben werden kann. Im vorliegenden Beispiel kann das nicht eintreten, weil die Klasse sich in einer sogenannten Sammelphase befindet, in der kaum je speziell bewertet, allgemeine Beteiligung aber durchaus vermerkt wird.

Das bedeutet, daß der Schüler aus dem Diskurs um die Sache aussteigt, indem er das Muster verläßt und andere Anschlußhandlungen ausführt (vgl. Diagramm II). Die inhaltlich-thematische Arbeit bleibt für den einzelnen Schüler auf der Strecke.

Zu diesem Phänomen eine charakteristische Lehreräußerung:

“Daß der Schüler so eine Teilaufgabe abliefert und daß ihn der Rest nicht mehr interessiert, das gibt es sehr oft. Die stellen dir ne Frage, und du versuchst sie zu beantworten, und indem du den Mund aufmachst, sind sie mit ihrem Kopf beim Nachbarn und so.”

4.4. turn-Organisation

Die handlungspraktische Zugänglichkeit der Muster kann spezifisch eingeschränkt werden (A 2).

Dafür hier nur ein Hinweis auf ein charakteristisches Beispiel: die Regelung des turn-Apparates. Er ist in der Schule besonders strikten Festlegungen unterworfen, die die turn-Vergabe tendenziell in der Hand des Lehrers konzentrieren, der sie nach seiner Vorstellung im Verlauf des Unterrichts handhabt. (vgl. Mazeland (1979), zum Teil in kritischer Auseinandersetzung mit McHowl (1978)).

4.5. Die Folgenlosigkeit der Schülerkritik am Lehrer

Die handlungspraktischen Konsequenzen von Sprechhandlungen können innerhalb der Institution spezifisch verändert werden (A 4). Dies zeigt sich zum Beispiel an der Verarbeitung von Schüler-Kritik am Lehrer – sofern diese überhaupt vorkommt und nicht aufgrund der institutionellen Kommunikationsbedingungen ganz ausgeschlossen ist (A 3b). Auch hier wieder ein Beispiel (B 2).

Der folgende Ausschnitt, gleichfalls aus einer Unterrichtsstunde “Gesellschaft und Politik” in der 7. Klasse einer Gesamtschule, enthält eine deutliche und als solche gekennzeichnete Kritik, die die Schülerin Petra an der Lehrerin übt.

Die Lehrerin behandelt Über- und Unterordnungsverhältnisse zwischen Menschen. Sie hat einen kleinen Textausschnitt aus “Robinson Crusoe” abgezogen und den Schülern ausgeteilt, in dem es um das Verhältnis zwischen Robinson und Freitag geht. Die Schüler hatten in Gruppenarbeit Fragen zu beantworten. In der

Plenardiskussion werden die erarbeiteten Antworten eingebracht. Die Schüler beziehen sich dabei immer wieder auf ihre allgemeinen Kenntnisse der "Robinson-Crusoe"-Geschichte, die über die ausgeteilte Arbeitsgrundlage hinausgehen. Die Lehrerin fordert sie dagegen immer wieder auf, sich nur auf den Textausschnitt zu beziehen. In dieser Situation kommt es zu der folgenden Äußerung:

(B 2)

- [L: Petra!
 [P: Ja, ich wollt ma im ganz Großen dazu sagen: Ich find
 [P: eigentlich, man hätte da nicht "Robinson Crusoe" lesen sollen,
 [P: man hätte eine Geschichte nehmen können. Denn "Robinson
 [P: Crusoe", die/ die kennen unheimlich viele, ne, also fast
 [P: sozusagen jeder zweite kennt die Geschichte "Robinson
 [P: Crusoe". Un wenn man jetzt die Geschichte hat, und man soll
 [P: da ein Thema/ also man soll da (n Punkt) drüber besprechen,
 [P: dann kommt man wieder/ immer wieder auf das Buch oder auf
 [P: die Geschichte, auf den Film zurück, weil effektiv/ man weiß
 [L: Ja! Hast du völlig
 [P: halt mehr als (das, was) da drin steht,
 [L: recht, Petra, man hätte besser ne andre Geschichte gewählt,
 [L: die keiner von euch kennt. Das ist richtig. Äh,
 [S₁: Nur andre Namen!
 [L: Erika

Im weiteren Verlauf der Stunde spielt die Äußerung von Petra keine Rolle mehr. Ihre Kritik ist akzeptiert worden – doch ohne Konsequenz. Die Lehrerin hat ein Zugeständnis gemacht, das folgenlos bleibt.

Normalerweise erfordert eine Kritik, die vom Kritisierten als solche akzeptiert wird, entweder eine Veränderung der kritisierten Handlungen im weiteren Verlauf des Geschehens oder aber eine Reihe von Ersatzhandlungen, wie zum Beispiel Relativierungsdiskurse, Rechtfertigungen für die Beibehaltung der kritisierten Handlung trotz der Kritik usw. Diese Konsequenzen gelten für den schulischen Diskurs nur bedingt, wie Beispiel (B 2) zeigt. Hier kritisiert eine Schülerin den Aufbau des Unterrichtsablaufs durch die Lehrerin, indem sie den Sinn der gesamten Fragestellung bzw. den Nutzen des dafür herangezogenen Materials bezweifelt. Die Lehrerin nimmt verbal die Kritik auf, akzeptiert sie. Sie geht anschließend aber zur Tagesordnung über – und diese Tagesordnung besteht aus der einfachen Fortsetzung des von der Schülerin kritisierten Diskurses. Dadurch wird aus dem *Mittel der Kritik* eine bloße folgenlose *Kanalisation von Widerspruch*. Indem die Handlungskonsequenz des sprachlichen Musters entfällt, wird das Muster selbst um seinen Punkt gebracht. Dies aber hat erhebliche Folgen gerade für das gemeinsame Erarbeiten von Wahrheit, für die sachliche Or-

ganisation des Diskurses als Dialog im eingangs dargestellten Sinn. Soll der Dialog gemeinsame Verbindlichkeit konstituieren, so erfordert er unter anderem das argumentative Bearbeiten der propositionalen Gehalte. Dies aber verlangt, daß die miteinander Redenden sich dem gemeinsamen Sachbezug unterstellen, der die kritische Instanz für die Inhalte des Dialogs darstellt. Das sprachliche Handlungsmuster des *K r i t i s i e r e n s* stellt dafür ein herausragendes Mittel dar – und zwar gerade unter dem Gesichtspunkt der Konsequenzen, die es für *beide* Interaktanten und ihre gemeinsame Annäherung an Wahrheit kraft der in der Kritik zur Geltung gebrachten besseren Argumente mit sich bringt.

Selbstverständlich gibt die Lehrerin die Konsequenzen nicht leichtfertig preis. Vielmehr folgt sie dabei Pflichten, die sich aus ihrer Organisationsaufgabe für den Inhalt des Unterrichtsdiskurses einerseits, aus der erfordernten Ökonomie der Vermittlung des Lehrstoffes andererseits ergeben. Diese Pflichten aber lassen im allgemeinen kaum Spielraum, der eigentätigen Stofforganisation durch die Schüler auf Grund ihrer eigenen Lernprozesse in wirklich substantieller Weise nachzugehen. Der Beitrag der Schülerin stellt einen Fall dar, in dem die Verfügung der Schülerin über ihre eigenen Lernprozesse, wie sie oben in § 2 diskutiert wurde, sich in einer sachlich kompetenten Weise umsetzt als Kritik. Die konkrete Verfassung des Unterrichtsdiskurses mit den eben beschriebenen Pflichten als integralen Bestandteilen führt jedoch dazu, daß das sprachliche Handlungsmuster seiner Konsequenzen, damit seiner Verbindlichkeit und so seiner Effektivität verlustig geht. Dies aber dürfte für seine weitere Verwendung durch die Schüler nicht folgenlos bleiben.

4.6. A b d u k t i o n e n

In einem letzten Beispiel möchte ich kurz wesentliche Kennzeichen einer anscheinend für die Schule speziell ausgebildeten Handlungsform (A 5) angeben, die an anderer Stelle ausführlicher analysiert wird.⁷ Es ist eine Handlungsform, in der Widersprüche relativ deutlich zu Tage treten. Ich habe sie, da es dafür meines Wissens keine Bezeichnung gibt, A b d u k t i o n⁸ genannt; der Ausdruck wird, so hoffe ich, aus der Analyse des Phänomens verständlich werden.

Der Übergang vom Lehr-Lern-Diskurs zum Unterrichtsdiskurs hat vor allem hinsichtlich der *Diskursthemen* massive Konsequenzen. Indem die Thematik durch die institutionellen Bedingungen weitgehend in der Hand des Lehrers liegt (wie sie bereits beim Lehr-Lern-Diskurs durch die spezifischen Erfordernisse der Diskursart beim Lehrenden konzentriert ist), erscheint in der Schule die behandelte Thematik aus

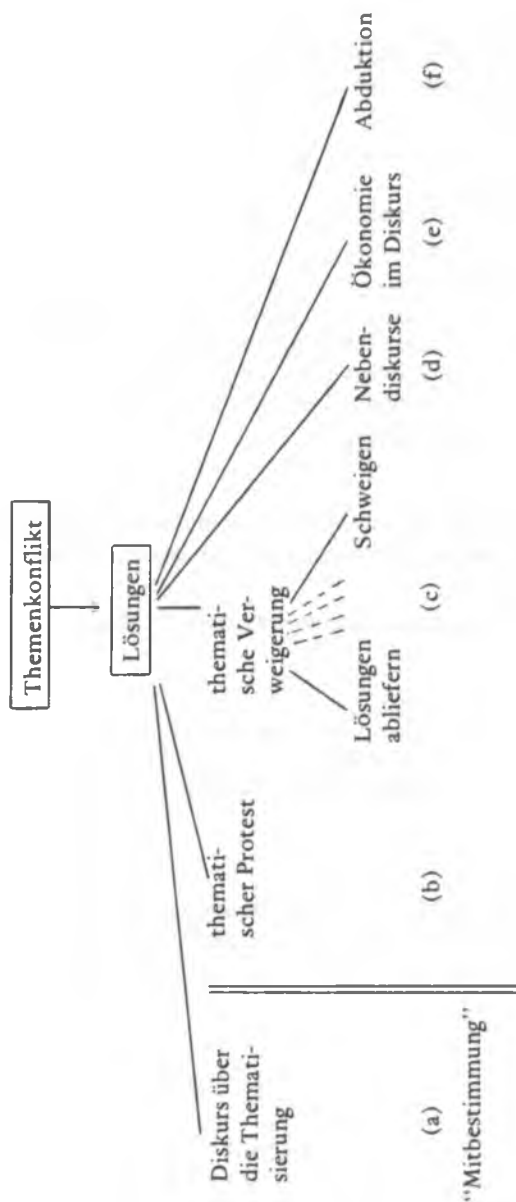


Diagramm III

den in § 3. diskutierten Gründen öfters geradezu als eine Art Oktroi. Als Folge ergibt sich ein latenter *Themenkonflikt*, der bearbeitet sein will. Die offensichtlichsten Lösungen sind die folgenden drei Erscheinungen (siehe Diagramm III):

- (a) der Diskurs über die Thematisierung
- (b) der thematische Protest
- (c) die thematische Verweigerung.

Nur die Lösung (a) ist einigermaßen institutionskonform – obwohl sie genauso wenig wie die Kritik am Lehrer zu entsprechenden Konsequenzen führen muß (vgl. § 4.5.). Der thematische Protest (b) macht die Problematik offen manifest. Die thematische Verweigerung (c) führt zu einer Vielzahl einzelner Formen, wozu etwa das *Lösungsabliefern* (§ 4.3.) ebenso gehört wie das notorische Schüler *schweigen*.

Neben diesen drei Formen stehen weitere:

- (d) Nebendiskurse

Die Schüler etablieren untereinander eigene Diskurse mit einer Thematik, die sie selbst bestimmen – die jedoch aus der Thematik des offiziellen Unterrichtsdiskurses herausfällt.

Der Themenkonflikt kann sich weiter darin manifestieren, daß es zu einer

- (e) Ökonomie im Diskurs

kommt. Der Schüler beschränkt sich auf das Notwendigste. Er hält sozusagen eine Art minimale thematische Beteiligung aufrecht, die jedoch weit hinter dem zurückbleibt, was das Thema an Beteiligung erfordert.

Schließlich findet sich

- (f) die Abduktion.

Sie greift bestimmte Aspekte der Lehrerthematization auf und wandelt sie um, so daß *im Gewand der Lehrerthematik eine zweite, oft witzige Thematik durch den Schüler etabliert wird*. Ich führe zunächst zwei Beispiele an:

(B 3)

$\boxed{L_1}$ Komm, geh mal an die Tafel und mal nen Kreis
 $\boxed{S_{1_2}}$ ((geht an die Tafel, versucht einen Kreis zu malen))
 $\boxed{S_2}$ n Ei
 $\boxed{S_3}$ n Ei
 $\boxed{S_4}$ Ei
 $\boxed{S_{5_3}}$ Eierkuchen

(B 4)

L_1 klappt
 Tafel auf

$\boxed{L_1}$ Wir wolln das uns jetzt noch mal genauer an-
 \boxed{L} sehen L_1
 $\boxed{S_1}$ Jaa!
 $\boxed{S_2}$ Toll!
 $\boxed{S_3}$ Oho!
 $\boxed{S_4}$ (Wer hat'n dat jemacht?)
 $\boxed{S_5}$ Das find ich jut! Mann, Mann!
 $\boxed{S_{6_2}}$ Wann (haben Sie 'n dat
 \boxed{L} Eben
 $\boxed{S_a}$ gemacht!)
 $\boxed{S_1}$ Eben?
 $\boxed{S_2}$ Neiin!
 \boxed{SS} ((Lachen))
 $\boxed{S_{3_3}}$ (Das ist Pflicht beim) Bund
 \boxed{L}
 $\boxed{S_4}$ Ein Geist () (Darf) ich auch wat sagen?
 $\boxed{S_{5_4}}$ (keine Kraft hat die)
 \boxed{L}
 $\boxed{S_1}$ Sie sind aber fleißig!
 $\boxed{S_{2_5}}$ Ja, ey ! ((Lachen))
 \boxed{L} Bin ich doch immer, Ralf!
 $\boxed{S_{8_6}}$ Picassos Meisterwerke !

	L		So, wir wollen jetzt.
	SS	((Gröhlandes Gelächter))	
	S ₁	Ah !	
	S ₂	Aaah! Aaah!	
	S ₃	Ja, ja, ja!	
	S ₄	Eigenlob stinkt	
	S ₅	() nennt ich ()	
L ₁ gedämpft	S ₆	L ₁ Das geht aber zu weit ↘	
	S ₇	Boh! Das geht bis ins ()	
	7		

Im Beispiel (B 3) wird für einen bestimmten Unterrichtsschritt die Zeichnung eines Kreises an der Tafel benötigt. Als das Unternehmen nur bedingt gelingt, nutzen die Schüler S₂ – S₄ die Gelegenheit, in Form von Kommentaren die entstehende Unterbrechung im Normalablauf der Themenbehandlung als Anschlußstelle für etwas zu gebrauchen, das mit der Thematik selbst sachlich nichts mehr zu tun hat. Aber sie knüpfen dabei an einem thematischen Bestandteil an: dem Kreis, dessen Zeichnung für die Themenbehandlung ihren Stellenwert hat. Nur ein Kreis könnte diesen Stellenwert konkret wahrnehmen. Seine Deformation hingegen liefert ein graphisches Objekt, das der freien Assoziation ihren Lauf läßt: "n Ei". Die Assoziation nimmt ihren Ausgangspunkt beim thematisch Geforderten. Sie führt hingegen aus der Thematik heraus. An der Figur eines Eis kann das Thema nicht weiter entwickelt werden. Die Feststellung dieses Kontrasts wirkt witzig. Damit ist eine erste Abduktion erreicht. Sie wird durch den Beitrag von S₅ noch gesteigert: "Eierkuchen". Hier ist die Thematik des Unterrichtsdiskurses ganz verlassen, die erste Abduktion "Ei" wird frei assoziativ weiterentwickelt, der "Witz" auf eine weitere Stufe gehoben. Diese zweite Abduktion hat zur Folge, daß das Unterrichtsthema vollends aus dem Blick gerät.

In Beispiel (B 4) sind gleichfalls zwei Abduktionen vertreten (durch Sperrdruck gekennzeichnet).

Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einer Biologiestunde, in der der menschliche Blutkreislauf behandelt wird. Die Lehrerin hat vor Beginn der Stunde eine kunstvolle Graphik des menschlichen Blutkreislaufes mit der Umrißzeichnung einer menschlichen Figur an die Tafel gemalt; anschließend war die Tafel zugeklappt worden. In Fläche 2 klappt die Lehrerin die Tafel auf. Was folgt, sind (mit Ausnahme des Beitrags von S₃ in Fläche 3) die Reaktionen der Schüler, als sie die Blutkreislauf-Graphik sehen.

In unserem Zusammenhang interessant sind die Beiträge von S₄ in Fläche 4 und von S₈ in Fläche 6: "Ein Geist"; "Picassos Meisterwerke!".

Die Schüler nehmen das – auch in diesem Beispiel graphisch präsent – thematische Objekt zum Anlaß, um aus dem Thema des Unterrichtsdiskurses "auszusteigen". Das Objekt dient ihnen als Mittel, mit dessen Hilfe der Ausstieg bewerkstelligt wird. Dabei gelingt es erst S₈, mit seiner Abduktion "Picassos Meisterwerke!" wirklich die ganze Klasse auf seine Seite zu ziehen, die in gröhrendes Gelächter ausbricht (Fläche 7). Damit ist die Thematik des Unterrichtsdiskurses (Blutkreislauf, in der Lehrergraphik visualisiert) erst einmal "gelaufen". Der Schüler S₆ konstatiert im übrigen gerade diesen Umstand.

Ich schließe ein weiteres Beispiel an, das ich leider nicht in Form eines Transkripts bieten kann. Es wurde mir nämlich erzählt. Dies aber ist auf eine Weise für besonders gelungene Abduktionen charakteristisch, das sie erzählenswert sind. Darin zeigt sich, daß die Abduktion eine durchaus verbreitete Handlungsform der schulischen Kommunikation ist.

(B 5):

In einer Schule im gut katholischen Brabant in den Niederlanden erteilt ein Priester Religionsunterricht in der Abschlußklasse. Er spricht über die Gefahren und Abscheulichkeiten der körperlichen Liebe. Nachdem er seinen Lehrervortrag eine Weile lang entwickelt hat, verwendet er ein Bild, um die Gefährlichkeit der Liebe deutlich zu machen: "Wißt ihr, wenn die Liebe zwei ergreift, das ist, wie wenn eine Krankheit sie packt." Daraufhin ein Schüler: "Na ja, und wenn man krank ist, dann geht man ins Bett."

Die witzige Umwandlung der Lehrerthematik führt dazu, daß die Klasse lacht – und damit ist die Behandlung des Unterrichtsthemas – wenigstens temporär – erst einmal abgebrochen. Ein Schüler, der eine Abduktion macht, führt das offizielle Unterrichtsthema, *indem er es aufnimmt* und umprägt, ins Abseits. Mit der Abduktion hat er ein *listiges* Mittel gefunden, um den Themenkonflikt in seinem Sinn zu lösen. Nicht alle Abduktionen sind witzig. Aber witzige Abduktionen sind besonders erfolgreich. Denn *Witze* haben als sprachliche Handlungsformen eine große kommunikative Verbindlichkeit. Gelingt es, unter Aufnahme von Elementen des Unterrichtsthemas einen Witz zu produzieren, so hat man die Lacher auf seiner Seite, und wenn der Lehrer sich ein Gefühl für spontane Kommunikation bewahrt hat, auch den Lehrer. – So oder so – im Anschluß an eine gelungene Abduktion muß der Lehrer die Unterrichtsthematik neu aufbauen – etwa durch ein "so" wie in Beispiel (B 4), Fläche 7.

Dem Schüler aber ist es ein Stück weit gelungen, seine eigenen Interessen einzubringen, die Lustlosigkeit des Themenoktrois einzutauschen gegen ein Lachen. Allerdings: er tut dies *gegen* die Thematik des Unterrichtsdiskurses, indem er dessen glatten Ablauf blockiert. Dies wiederum kann institutionsspezifische, für ihn, den Schüler, negative Folgen haben – bis hin zu seiner Etikettierung als "Klassenclown".

Ich habe einige Beispiele aus der Wirklichkeit schulischer Kommunikation behandelt. Viele andere könnten ihnen zur Seite gestellt werden.

So hat etwa B. Hurrelmann (1980) in einer Untersuchung gezeigt, daß das *N a c h e r z ä h l e n* eine schulspezifische Variante des *E r z ä h l e n s* ist, die wesentliche Kennzeichen des Musters Erzählen bei der Transformation verliert. Das schulspezifische Muster steht hier dem Lehr-Lern-Diskurs entgegen. Oder Klaus-Peter Klein (1980) hat gezeigt, daß das schulische Erzählen zu anderen Formen führt als das außerschulische, ohne daß diese Umformung im Sinn des Lehrziels "Erzählen lernen" bzw. "Erzählen verbessern" zu besseren Varianten führte.

5. Unterrichtsdiskurs und Dialog

Ich komme zurück zu meiner Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang vom emphatischem Dialog und schulischem Diskurs. Es stellt sich m.E. heraus, daß die Schule als kommunikativ eigener Handlungsraum eine Reihe von Widersprüchlichkeiten hervorbringt. Sie manifestieren sich besonders in der Transformation vom Lehr-Lern-Diskurs zum Unterrichtsdiskurs. Diese Verwandlung bedeutet, daß den Schülern der Konnex zum sprachlichen Geschehen schwer wird. Die Themen bleiben ihnen oft äußerlich. Das gesellschaftliche Wissen tritt ihnen abstrakt und fremd gegenüber, und es ist schwer für sie, ein eigenes Verhältnis dazu zu entwickeln. Hand in Hand damit gerät die wechselseitige Anerkennung der Interaktanten, Lehrer und Schüler, in Gefahr. Die Problematik des Unterrichtsdiskurses prägt sich in einer Vielzahl eigener Handlungsformen aus. Sie zeigen eine Wirklichkeit des schulischen Diskurses, die dem emphatischen Dialogbegriff gegenüber spröde ist.

Ein solcher Dialogbegriff für die Schule kann daher der Schulwirklichkeit weithin nur als eine Art *Postulat* gegenübergestellt werden. Er insistiert kommunikationsmoralisch auf einem Sinn schulischen Diskurses, der häufig nicht realisiert werden kann. Nur relativ selten kommt es tatsächlich zu einem solchen gemeinsamen Arbeiten von Lehrer und Schüler, wie es der emphatische Dialogbegriff verlangt.

Als Korrektiv könnte das kommunikationsmoralische Postulat eine Funktion haben. Doch ist auch hier m.E. Vorsicht angebracht. Denn häufig führen derartige Postulate zu erheblichen Belastungen bei den Interaktanten, die ihr eigenes *institutionsadäquates* Handeln als subjektives *Versagen* empfinden.

Demgegenüber erschiene es mir sinnvoller – gerade auch unter dem Gesichtspunkt, die Intention aufzunehmen, die hinter dem emphatischen Dialogbegriff für den schulischen Diskurs steht –, im einzelnen Möglichkeiten des Lehr-Lern-Diskurses innerhalb der Institution aufzuspüren. "Gelingende Kommunikation" im Unterricht, wie sie der Lehrer zum Glück ja auch immer wieder erfährt, hat hier Ansatzpunkte, die zu spezifizieren sind. Die Ausweitung des Lehr-Lern-Diskurses gegenüber seiner schulischen Variante, gegenüber dem Unterrichtsdiskurs, erfordert freilich in der längeren Perspektive wahrscheinlich institutionelle Veränderungen, wie sie in Schulversuchen den alltäglichen Unterrichtsdiskurs der Regelschule begleiten, von den Montessori-Schulen bis hin zu Experimenten wie der Glocksee-Schule. Dabei verlangt freilich gerade der Umstand Beachtung und besondere kommunikative Phantasie, daß ein Großteil der Schwierigkeiten des Unterrichtsdiskurses aus der enorm gewachsenen Komplexität des gesellschaftlichen Gesamtwissens resultiert.

Anmerkungen

- * Dieses Papier fußt auf den Arbeiten des von Jochen Rehbein und mir organisierten Forschungsvorhabens "Kommunikation in der Schule (KidS)" am Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft Düsseldorf. Den Mitgliedern des Projekts danke ich für intensive Diskussionen, besonders zu meiner Unterscheidung von Unterrichtsdiskurs und Lehr-Lern-Diskurs. Den Teilnehmern der Jahrestagung des IdS danke ich für interessante kritische Anregungen, die in der Diskussion meines Papiers geäußert wurden. Leider konnte ich sie in dieser Fassung noch nicht alle berücksichtigen. Ich hoffe, daß ich sie an anderer Stelle angemessen aufnehmen kann. Wolfgang Kramp (Düsseldorf) danke ich für wichtige Hinweise zum Dialogbegriff in der pädagogischen Diskussion.
- 1 Es wäre m.E. interessant, eine systematische Geschichte der emphatischen Dialog-Konzepte in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, ihrer außer- und innerpädagogischen Determinanten und ihrer Zielsetzungen zu schreiben. Wertvolles bibliographisches Material findet sich in Behme (1977), deren Zielsetzung allerdings enger ist. Die ältere Diskussion ist z.T. in der (leider ungedruckten) Dissertation Stimpel (1955) dargestellt. Zu neueren Ansätzen vgl. etwa die kritische Darstellung von Jourdan (1976), die sich besonders auf die kommunikative Didaktik von Baacke (1973) und Schäfer/Scholler (1971) bezieht.

- 2 Eine Ausnahme dazu ist die Arbeit von Schorb (1958); vgl. Reger (1966).
- 3 Eine ausführliche Darstellung der Geschichte des Problems in der Pädagogik bietet die materialreiche Arbeit Bloch (1969). Ausgehend von Spencers "zergliedernder" Lehrerfrage bis hin zur Behandlung der Lehrerfrage in der Reformpädagogik und zu neueren Konzepten wird gezeigt, wie die pädagogische Literatur sich zu der sprachlichen Handlungsform verhalten hat.
- 4 Eine systematische Entwicklung des Konzepts von Rederaum, Textraum und Vorstellungsraum habe ich in Ehlich (1979) unter Bezug auf die deiktische Prozedur vorgenommen.
- 5 Ehlich/Rehbein (1977), S. 70.
- 6 Eine ausführliche Analyse des "Lösungen Abliefern" findet sich in Ehlich/Rehbein (1978). Die Aufgabe-Lösungs-Sequenz ist bereits in Ehlich/Rehbein (1977) dargestellt; in Ehlich/Rehbein (1978) wird sie gleichfalls genauer behandelt.
- 7 Eine ausführlichere Behandlung ist in einer der Thematik gewidmeten Studie vorgesehen, die im Rahmen eines Sammelbandes mit Arbeiten aus dem Projekt KiDS veröffentlicht werden soll.
- 8 Der Terminus hat keinen Bezug zur Peirceschen "Abduktion". Da dieser Ausdruck im Deutschen bisher wenig verbreitet, eine Verwechslung aufgrund der unterschiedlichen Objektbereiche auch kaum zu befürchten ist, halte ich die Verwendung von 'Abduktion' für das gleich darzustellende, m.W. bisher nicht benannte Phänomen für zulässig.

Literatur

- Aebli, Hans (1971): Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1971.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. München 1973.
- Behme, Helma (1977): Zur Theorie und Praxis des Gesprächs in der Schule. Eine Bibliographie. Kastellaun 1977.
- Bloch, Karl-Heinz (1969): Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Wuppertal 1969.
- Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt 1979.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1975): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen, in: Linguistische Berichte 45, Braunschweig 1975, S. 21-41.
- (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: Herma C. Goepfert (Hrsg.), Sprachverhalten im Unterricht, München 1977, S. 36-114.
- (1978): Problemlösen und Aufgabenstellen-Aufgabenlösen. Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft. Düsseldorf 1978 mimeo.

- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1979): Sprachliche Handlungsmuster, in: H.-G. Soeffner (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 243-274.
- Gaudig, Hugo (1909): Didaktische Präludien. Leipzig und Berlin 1909.
- Giesecke, Michael/Karin Martens (1976): Zur Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes, in: Papiere zur Linguistik 15, 1977, S. 120-138.
- Gudopp, Wolf-Dieter (1975): Martin Bubers dialogischer Anarchismus. Frankfurt 1975.
- Hartung, Wolfdietrich u.a. (1974): Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. Berlin 1974.
- Hurrelmann, Bettina (1980): Erzähltextverarbeitung im schulischen Handlungskontext, in: Konrad Ehlich (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980, S. 296-334.
- Jochens, Birgit (1979): 'Fragen' im Mutter-Kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern, in: Karin Martens (Hrsg.) (1979): Kindliche Kommunikation. Frankfurt 1979, S. 110-132.
- Jourdan, Manfred (1976): Kommunikative Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1976.
- Klann-Delius, Gisela (1979): Explaining Games. Nijmegen 1979, mimeo.
- Klein, Klaus-Peter (1980): Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik, in: Konrad Ehlich (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980, S. 263-295.
- Mazeland, Harrie (1981): Sprecherwechsel in der Schule, erscheint in: Konrad Ehlich/Jochen Rehbein (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen 1981.
- McHowl, A. (1978): The Organisation of Turns at Formal Talk in the Classroom, in: Language in Society 7, 1978, S. 183-213.
- Otto, Berthold (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1963.
- — (1965): Ratschläge für den häuslichen Unterricht, in: H. Holstein (Hrsg.): Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Heidelberg 1965.
- Reger, Anton (1966): Der unterrichtliche Dialog, in: Pädagogische Welt, 20, 1966, Heft 5, S. 226-234.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Stuttgart 1977.
- Schäfer, Karl-Hermann/Klaus Schaller (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- Schorb, Alfons Otto (1958): Erzogenes Ich — erziehendes Du. Stuttgart 1958.
- Stimpel, Hans-Martin (1955): Das Gespräch in der Reformpädagogischen Bewegung und seine Bedeutung für die Erziehung. Göttingen 1955, Dissertation, mimeo.
- Wunderlich, Dieter (1969): Unterrichten als Dialog, in: Sprache im technischen Zeitalter, 32, 1969, S. 263-287.